

Stein, Margit

## **Werteerziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 562-579*



Quellenangabe/ Reference:

Stein, Margit: Werteerziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 562-579 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42635 - DOI: 10.25656/01:4263

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42635>

<https://doi.org/10.25656/01:4263>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Werte – Die Rückkehr zur Erziehung*

*Hartmut von Hentig*

Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? ..... 509

*Gertrud Nunner-Winkler*

Prozesse moralischen Lernens und Entlernens ..... 528

*Matthias Gronemeyer*

Wie kommt das Böse in den Menschen – und wie wieder heraus? Ein  
philosophischer Kommentar zu Serkan A. und Spyridon L. .... 549

*Margit Stein*

Werteerziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang  
mit strukturellen Schulbedingungen ..... 562

*Thomas Gensicke*

Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel ..... 580

### *Allgemeiner Teil*

*Esther Dominique Klein/Svenja Mareike Kühn/Isabell van Ackeren/Rainer Block*

Wie zentral sind zentrale Prüfungen? – Abschlussprüfungen am Ende der  
Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich ..... 596

*Rolf Strietholt/Ewald Terhart*

Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten  
in der Zweiten Phase der Lehrerbildung ..... 622

## *Besprechungen*

*Marcelo Caruso*

Colin Brock/Lila Zia Levers (Hrsg.): Aspects of Education in the Middle East and North Africa ..... 646

*Heinz-Elmar Tenorth*

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert ..... 648

*Wolfgang Jantzen*

Dagmar Hänsel: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer.

Dagmar Hänsel: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit ..... 650

*Hanno Schmitt*

Sieglinde Luise Ellger-Rüttgardt: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung ..... 653

*Melanie Fabel-Lamla*

Fritz Reheis: Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer.

Wiebke Lohfeld (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft.

Hans-Peter Gerstner/Martin Wetz: Einführung in die Theorie der Schule.

Gregor Lang-Wojtasik: Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne ..... 655

*Cristina Allemann-Ghionda*

Pedro Rosselló: La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos

Christel Adick: Vergleichende Erziehungswissenschaft

Doris Edelmann: Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum ..... 660

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 665

# Werteerziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen

**Zusammenfassung:** Die Entwicklung von Wertorientierungen bei jungen Menschen sowie Ansätze zur schulischen Werteförderung standen bisher selten im Blickpunkt empirisch-pädagogischer Forschung. Bisher wurde zumeist erhoben, wie Schulen fachliche Kompetenzen aufbauen und Lernentwicklung in Lehr-Lern-Prozessen anstoßen, wie die Renaissance der Schulleistungs- und Unterrichtsforschung belegt. Im Rahmen der Wertestudie wurden Schulen (n = 576) zu schulischen strukturellen Bedingungen, Erziehungszielen, Werteprojekten und den damit verknüpften Erfahrungen befragt. Die strukturellen Bedingungen der Schule wie Schulart, Eigenschaften des Schülerklientels und Problemkonstellationen an der Schule stehen in signifikantem Zusammenhang zu den schulischen Erziehungszielen und den Möglichkeiten ethischer Erziehungsansätze.

## 1. Einleitung

Schulen haben die Aufgabe, die junge Generation auf ein Leben in der postmodernen, pluralen Gesellschaft vorzubereiten. Schulen sind dabei zunehmend mit der Aufgabe konfrontiert, junge Menschen nicht nur mit den nötigen fachlichen Kompetenzen auszustatten, sondern ebenso zum Aufbau von stabilen Wertorientierungen als Teil persönlicher Identität beizutragen. Gelöst von der normativen Dimension ist weder Fachunterricht in der Schule noch Interaktion und Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften möglich (Matthes 2004). Anders als der Bildungsauftrag wird der Erziehungsauftrag der Schulen jedoch nicht vertieft in den Lehrplänen, Curricula und Rahmenrichtlinien thematisiert. Es wird der erzieherischen Freiheit und Autonomie der Schule und der pädagogischen Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte anheim gestellt, den Erziehungsauftrag zu operationalisieren und in der Lebenswirklichkeit der Schule und des Unterrichts umzusetzen.

Insbesondere seit den 1970er-Jahren wird jedoch von zwei Seiten verstärkt versucht, normative Erziehung im Lehrplan zu verankern. Die kritische Erziehungswissenschaft konzentrierte sich darauf, das Individuum durch die in der Schule erfahrene Bildung und Erziehung zu größerer Mündigkeit zu führen. Die konservative erziehungswissenschaftliche Richtung lehnt dem entgegen den emanzipatorischen Ansatz der kritischen Erziehungswissenschaft ab und fürchtet, dass durch das unbedingte Primat der Autonomie soziale und gemeinschaftliche Werte gefährdet sein könnten. Sie formulierte das Manifest „Mut zur Erziehung“, das insbesondere auch eine neue moralische Erziehung forderte. Während in den 1980er-Jahren im Gegensatz zu den 1970er-Jahren die Debatte um die Werteerziehung in Schulen kaum neue Impulse erhielt, wurde die Werteerzie-

hung im Zuge der deutschen Wiedervereinigung und nach rechtsextremen Exzessen in der erziehungswissenschaftlichen Debatte wieder thematisch bedeutsam. Im Wertemanifest von 1994 forderten die bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprecher aller großen Parteien sowie Personen des öffentlichen Lebens eine Rückbesinnung auch auf den normativen Erziehungsauftrag von Schulen. Zu Beginn des neuen Jahrtausends verschob sich der Fokus erneut weg vom Erziehungsauftrag der Schule hin zur Aufgabe der Schule, fachliche Kompetenzen und Lernentwicklung zu fördern, angestoßen durch das unbefriedigende Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien. Unter anderem angesichts jüngster Gewalttaten an Schulen und Berichten über psychische Auffälligkeiten und Probleme junger Menschen (etwa die KiGGs Studien) wird die Frage nach der Werteerziehung nun erneut relevant (Leschinsky/Kluchert 1999; Dietenberger 2002).

Neben dem Elternhaus stellt die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz und einen wichtigen Lebenskontext zur Herausbildung eigenständiger Wertorientierung dar. Es existiert eine ganze Reihe von Ansätzen zur Förderung von Werten wie Toleranz oder Verantwortungsübernahme im Rahmen schulischer und außerschulischer Kontexte. Hierauf bezogene wissenschaftliche Arbeiten stellen die Ansätze jedoch zumeist nur theoretisch-deskriptiv vor. Nur wenige Ansätze der Werteerziehung wurden bisher systematisch evaluiert. Zudem fehlen Studien, die einen Überblick bieten, welche Erziehungsansätze insbesondere an weiterführenden Schulen umgesetzt werden.

In vorliegendem Beitrag wird eine Studie präsentiert, die deskriptiv einen Überblick über schulische Werteansätze, Erziehungsziele und werterelevante Fortbildungen und Aktionen bietet und diese mit strukturellen Bedingungen in Beziehung setzt.

## 2. Theoretische Grundlage: Schule als Instanz bei der Werteerziehung

Sowohl die Schule, als auch die Medien und die Gleichaltrigen nehmen mit zunehmendem Lebensalter der jungen Menschen wachsenden Einfluss auf die Herausbildung von Wertorientierungen. Die Schule wirkt sowohl als formale Sozialisationsinstanz als auch informell als Lebenskontext über die Interaktion und Kommunikation verschiedener Sozialpartner auf Werte und Einstellungen junger Menschen. Innerhalb der Schule als Sozialisationsinstanz sind bei der Formung von Wertorientierungen Ansätze, die direkt die Vermittlung von Werten intendieren, von Ansätzen zu unterscheiden, welche indirekt einen Werteentwicklungsprozess bei den Schülerinnen und Schülern anstoßen.

- Die *indirekte Wertefestigung* bei Schülerinnen und Schülern baut primär auf das Einüben demokratischer Mitbestimmungs- und Interaktionsmöglichkeiten. Insbesondere das Schul- und Klassenklima sowie der Kommunikationsstil in der Schule haben großen Einfluss auf Werthaltungen. Wächter (1997) definiert vier Elemente einer indirekten sozial-moralischen Erziehung in der Schule, nämlich (1) das Zulassen von Mitwirkung, (2) die Vorbildfunktion der Lehrkräfte, (3) die Sicherung einer

stabilen Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft sowie (4) die Eröffnung der Möglichkeit, Begegnungen in und außerhalb der Schule zu erfahren (Stein 2008).

- Die *direkte Werterziehung* umfasst Werterziehungsmodelle, die inhaltliche Werte benennen, die den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen (materiale Wertereinstellungserziehung) und Werterziehungsmodelle, die moralische Diskurse und Entscheidungen in den Blick nehmen, um Moralentscheidungen unabhängig vom konkreten Inhalt zu treffen (formale Bewertungserziehung) (Matthes 2004). Zum Bereich der direkten Werterziehung gehören auch alle Ansätze, welche auf die Förderung von Basiskompetenzen abzielen, die eng mit Werten und Werthandeln zusammenhängen, etwa die Förderung von Empathie sowie Perspektivenübernahme.

Uhl (1996; 1998) und Leming (1993) sichten im Sinne eines Reviews Studien zur Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze der Werteerziehung. Für sich allein angewandt waren Ansätze der materialen Wertevermittlung wenig effektiv hinsichtlich des Anstoßens von Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Auch spezielle Themeneinheiten im Unterricht mit ethischem Schwerpunkt, etwa die Umwelterziehung, die Antidrogenerziehung und Ähnliches, können zumeist nur Änderungen in Bezug auf das Wissen anstoßen, jedoch keine Änderung von Haltungen und Verhalten hervorbringen. Eher als die materiale Werteerziehung gingen formale Werteerziehungsprogramme wie das Wertentwicklungsmodell nach Kohlberg (1986) und der Wortediskursansatz nach Oser und Althof (2001) mit einer Zunahme der moralischen Urteilsfähigkeit sowie mit größeren Identifikationswerten mit der Schule und einer höheren eigenen Verantwortungsübernahme einher. Positiv sind auch die Ergebnisse zu Programmen, bei denen Jugendliche über die Schule hinaus soziale Dienste für die Gemeinschaft übernehmen, etwa im Rahmen des Compassion-Ansatzes (Kuld/Gönnheimer 2000; Kuld 2005). Die direkten Werterziehungsansätze greifen nur dann, wenn sie in ein Klima der gegenseitigen sozialen Achtung eingebettet sind.

Bei der Werteerziehung in der Schule als sozialer Kontext wirken ähnliche Mechanismen wie bei der Erziehung im Elternhaus, nämlich Wertschätzung und klare Verhaltensregeln als Voraussetzung für die Weitergabe von Werten (Wentzel 2002). Dieser autoritativ-demokratische Erziehungsstil in Elternhaus und Schule steht signifikant mit der Entwicklung einer eigenständigen Werteorientierung als Teil personaler Identität in Zusammenhang (Stein 2008). Die vier hauptsächlich Faktoren bei der Schaffung eines werteförderlichen Schulklimas sind von Seiten der Lehrkraft Freundlichkeit und klare Kommunikation von Verhaltensstandards, Kongruenz zwischen Überzeugungen und Verhaltensweisen, das handlungsrelevante Beispiel sowie die Selbstständigkeitsförderung durch die altersadäquate Übertragung von Aufgaben (Uhl 1998).

### 3. Fragestellung der schulischen Wertestudie

Angesichts des noch wenig beforschten Gebiets der schulischen Werteförderung ist es zunächst von Interesse, anhand von Daten möglichst vieler Schulen einen deskriptiven

Überblick darüber zu erhalten, wie viele Schulen Projekte zur Werteerziehung anbieten und wie diese Projekte inhaltlich ausgestaltet sind. Es stellt sich die Frage, welche wertbezogenen Erziehungsziele für Schulen handlungsleitend sind und wie diese und die Werteförderungsprojekte mit strukturellen Voraussetzungen an den Schulen in Zusammenhang stehen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden Schulleitungen bayerischer weiterführender, allgemein bildender Schulen gebeten, in einem Fragebogen Angaben zu folgenden vier Bereichen zu machen: (1) strukturelle Charakteristika einschließlich der Problemstrukturen und des Gewalthandelns an der Schule, (2) pädagogische Leitideen und Erziehungsziele der Schule, (3) Wertevermittlungsansätze sowie (4) die Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in werterelevanten Bereichen.

Deskriptiv wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Erziehungsziele sind Schulen wichtig?
- Wie werden Werte in der Schule im Alltag in Aktionen und Projekten umgesetzt?
- Welche wertrelevanten Projekte werden an den Schulen in den Bereichen Soziales, Menschenrechte, Umwelt, Kultur und Fachliches umgesetzt?
- Findet auch in pädagogischen, nicht fachlichen Bereichen eine systematische Weiterbildung der Lehrkräfte statt und als wie erfolgreich wird diese eingeschätzt?
- Findet eine systematische Förderung nichtfachlicher Qualifikationen und Werte bei Schülerinnen und Schülern statt und als wie erfolgreich wird diese eingeschätzt?
- Wenn eine Umsetzung schlecht möglich war, welche Faktoren werden dafür verantwortlich gemacht?

Die schulische Wertevermittlung und Werteerziehung wird inferenzstatistisch mit den Charakteristika der Schule in Beziehung gesetzt.

- Sind Schulart und Art der Erziehungsziele und Wertevermittlung miteinander korreliert?
- Wie hängen die Wertevermittlung und Werteerziehung mit Problemkonstellationen an Schulen zusammen?

## **4. Methodisches Vorgehen**

### *4.1 Der Fragebogen zu Erziehungszielen und Werteerziehungsansätzen*

Der Fragebogen erhebt, welches Wertemilieu die Schule ihrer Schülerschaft bietet. Erfragt werden die aus den Werten nach Schwartz (1994) abgeleiteten Erziehungsziele der Schule. Hierzu wurden die 21 Unterwerte, auf denen nach Schwartz die zehn Hauptwerte basieren, in schulische Erziehungsziele übersetzt, und es wurde um eine skalierte Einschätzung gebeten, wie sehr diese Erziehungsziele im Schulleben zum Tragen kommen.

Dimensionen des Schulleiterfragebogens	
Skalen zur Organisation der Schule und zur demographischen Schülerstruktur	<i>Erfassung von:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Trägerschaft</li><li>• Schulgröße</li><li>• Betreuungsangebot</li><li>• Schülerstruktur</li><li>• Problemkonstellationen/Gewalt</li><li>• Schulischen Erziehungszielen</li><li>• Schulphilosophie</li><li>• Aktivitäten in der Schule in den Bereichen Soziales, Umwelt, Internationales etc.</li><li>• Lehrerförderung in wertrelevanten Bereichen</li><li>• Schülerförderung in wertrelevanten Bereichen</li></ul>
Skalen zum Gewalthandeln an der Schule nach Schwind (1995)	
Skalen zu den Erziehungszielen der Schule in Anlehnung an den Portrait Value Questionnaire PVQ IV nach Schwartz (1994)	
Skalen zur Schulphilosophie, Schulaktivitäten und Schüleraktionen, Förderung in wertrelevanten Bereichen für Lehrkräfte und Schülerschaft und Partizipationsmuster der Schülerschaft	

Tab. 1: *Erhobene Dimensionen im Schulleiterfragebogen*

Neben den Erziehungszielen zeichnet der Schulleiterfragebogen auch ein detailliertes Bild der wertbezogenen Schulaktivitäten in den Bereichen „Soziales und Politisches“, „Umwelt“, „Gesundheit und Sport“, „Medien und Kultur“, „Schulleben und Schulkultur“ sowie „Leistungsbereitschaft und intellektuelle Neigungen“. Die Einzeldomänen sind in konkrete Aktivitäten aufgefächert, da nach Keeter, Jenkins, Zukin und Andolina (2005) die Beantwortung wesentlich differenzierter ausfällt, wenn nicht offen nach Aktivitäten gefragt wird, sondern wenn unterschiedliche Bereiche als Antwortkategorien bereits angeboten werden. Bezüglich der Frage nach Fortbildungen für Lehrkräfte und Schülerschaft im wertrelevanten Bereich wurden Angaben erbeten, ob Fort- oder Weiterbildungen im Bereich Sozialkompetenz, Menschenrechte und Toleranz, Umweltbewusstsein, Umwelterziehung, Förderung von interkultureller Kompetenz, Gesundheits- und Sporterziehung, Mediation, Streitschlichtung, Medienerziehung, Kulturell-ästhetische Erziehung, Förderung der Persönlichkeit (z.B. Führungskompetenz) sowie sonstiges an der Schule angeboten wurden.

4.2 *Charakterisierung der befragten Schulen der Wertestudie*

Zielpopulation, Erhebungseinheit oder Grundgesamtheit sind alle staatlichen, kirchlichen und privaten weiterführenden Schulen in Bayern, die zu staatlich anerkannten Abschlüssen führen und in denen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Der Fragebogen zur Werteerziehung an weiterführenden Schulen wurde Anfang Mai 2007 an insgesamt 1.789 weiterführende Schulen in Bayern gesandt. Insgesamt wurden 576 Fragebogen zurückgesandt, was einer Rücklaufquote von 32,2% entspricht.



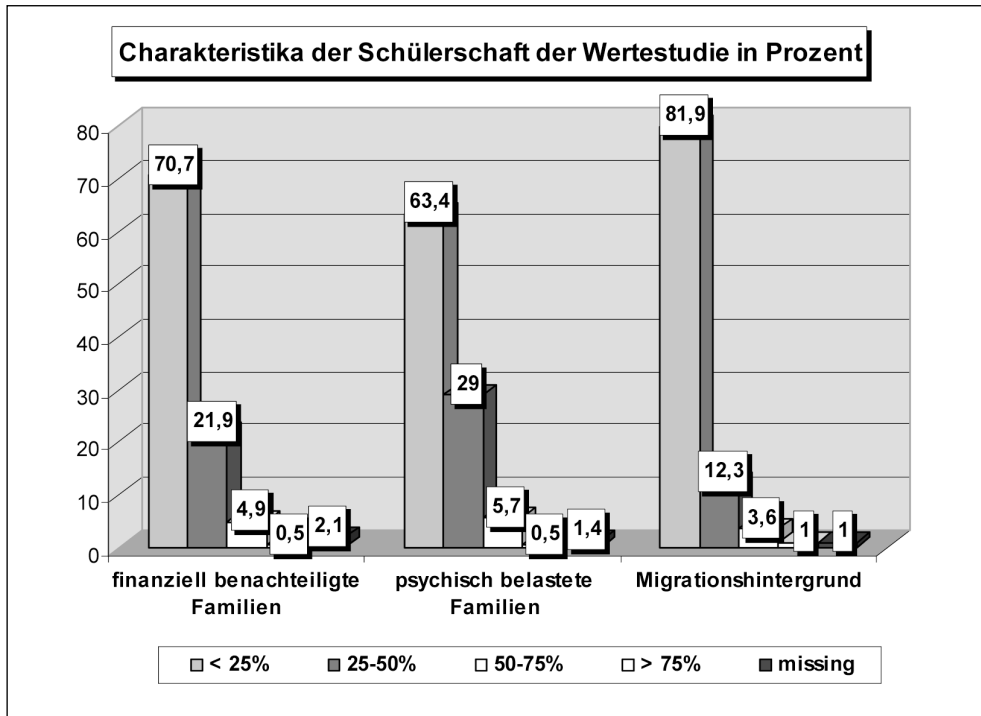


Abb. 1: Charakteristika der Schülerschaft der Wertestudie in Prozent

Zunächst werden die strukturellen Bedingungen der Schulen betrachtet, die mit Erziehungszielen und Werteprojekten in Zusammenhang gesetzt werden.

### Struktur der Schülerschaft

Abbildung 1 zeigt die Struktur der Schülerschaft über alle Schularten hinweg.

Bei einem Vergleich der Schularten fällt die stark zuungunsten der Hauptschule verlaufende Verteilung auf, sowohl für den Bereich der finanziell marginalisierten Familien ( $\chi^2(6, N = 511) = 68,379; p < .001^{***}$ ), als auch für den Bereich der problematischen und schwierigen Familienverhältnisse ( $\chi^2(6, N = 515) = 51,144; p < .001^{***}$ ). Auch der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ist für den Bereich der Hauptschule höchst signifikant erhöht ( $\chi^2(6, N = 517) = 39,514; p < .001^{***}$ ). Die drei Strukturmerkmale der Schülerschaft sind in hochsignifikantem Maße miteinander verknüpft. Finanzielle Benachteiligungen und problematische Familienverhältnisse sind über alle Schularten hinweg zu  $r = .600^{**}$  und die finanziellen Benachteiligungen und die problematischen Familienverhältnisse zu  $r = .589^{**}$  beziehungsweise  $r = .432^{**}$  mit dem Migrationshintergrund verknüpft.

### Problemkonstellationen an der Schule

Bezüglich der Gewaltakte an den Schulen, beziehungsweise der Gewaltbereitschaft, zeichnen die Schulen ein optimistisches Bild. Die Anzahl an Schulen über alle Schularten hinweg, die von einer starken Gewaltbereitschaft ausgeht (Antwortkategoriennutzung bei „einmal im Monat“, „einmal in der Woche“, „mehrmals in der Woche“ und „täglich“), liegt für den Bereich der Prügeleien bei 19,1%, für Schlägereien bei 1,9%, für das Mitführen von Waffen bei 0,2%, für den Waffengebrauch bei 0,0%, für Raub bei 1,9%, für sexuelle Belästigung bei 0,5%, für die Auseinandersetzungen zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern bei 4,2%, für Angriffe auf Lehrkräfte bei 0,0%, für verbale Aggressionen gegen Lehrkräfte bei 10,3%, für verbale Aggressionen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler bei 46,4%, und für Vandalismus bei 9,2%.

Auch in Bezug auf die Gewaltstruktur an den Schulen zeigt sich ein Ungleichgewicht zuungunsten der Hauptschulen. Signifikante Unterschiede zeigen sich sowohl für verbale Aggressionen gegen Lehrkräfte ( $\chi^2$  (2, N = 516) = 25,036;  $p < .05^*$ ) und für das Mitführen von Waffen ( $\chi^2$  (2, N = 508) = 12,770;  $p < .05^*$ ). Hochsignifikante Unterschiede bestehen bei der Anzahl an Schlägereien ( $\chi^2$  (2, N = 510) = 22,220;  $p < .01^{**}$ ). Höchstsignifikante Unterschiede zeigen sich in den Bereichen der Prügeleien ( $\chi^2$  (2, N = 510) = 32,424;  $p < .001^{***}$ ), für Raub ( $\chi^2$  (2, N = 509) = 51,192;  $p < .001^{***}$ ), für sexuelle Belästigung ( $\chi^2$  (2, N = 509) = 29,185;  $p < .001^{***}$ ), für die Auseinandersetzungen zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern ( $\chi^2$  (2, N = 514) = 41,674;  $p < .001^{***}$ ) und für verbale Aggressionen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler ( $\chi^2$  (2, N = 517) = 54,309;  $p < .001^{***}$ ).

## 5. Ergebnisse und Diskussion: Ansätze und Möglichkeiten einer schulischen Werteerziehung in Abhängigkeit struktureller Bedingungen

### 5.1 Leitphilosophien und Erziehungsziele der Schulen

Zunächst wurden die Schulen um eine Einschätzung der für sie bedeutsamen Erziehungsziele gebeten. Hierzu wurde die Werteskala nach Schwartz (PVQ IV) mit 21 Einzelwerten, die sich unter zehn Gesamtwerte subsumieren lassen, in schulische Erziehungsziele übersetzt. Die 21 Einzelitems können wiederum wie auch im PVQ IV zu zehn Gesamtskalen zusammengefasst werden. Die Interitemkorrelation der Rohitems liegt für alle zehn Dimensionen im hochsignifikanten Bereich.

Es wurde um eine Einschätzung von sehr bedeutsam (1) bis hin zu überhaupt nicht bedeutsam (5) gebeten. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Rangfolge der Wichtigkeitseinschätzung der zehn Gesamterziehungsziele. Der Übersichtlichkeit halber wurde die Bewertung der Erziehungsziele in drei Gruppen eingeteilt: Eine positive Rezeption der Erziehungsziele, das heißt eine Einschätzung als „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“

<b>Wichtigkeit von Erziehungszielen</b>					
Erziehungsziele Rohwerte nach Wichtigkeit	wichtig in %	teils-teils in %	unwichtig in %	Missing in %	Mittelwert Erziehungsziel zentriert (je kleiner, desto höher geschätzt)
Universalität/ Verantwortung	81,2	5,7	0,0	3,1	-,6092
Mildtätigkeit/Altruismus	79,9	16,3	0,5	3,3	-,5732
Konformität/ Anpassungsbereitschaft	67,8	29,3	1,0	1,9	-,3212
Selbstbestimmung/ Autonomiestreben	53,3	39,2	4,5	2,8	-,1175
Tradition	52,1	29,5	5,1	3,3	-,0630
Streben nach Macht/Einfluss	47,2	45,1	6,1	2,4	,0564
Hedonismus/Freude	28,8	49,0	19,2	3,0	,3373
Sicherheit/ Sicherheitsstreben	28,3	43,9	22,6	5,4	,3877
Stimulation/Anregung	18,5	57,2	20,6	3,5	,4484
Leistung/ Leistungsbereitschaft	23,7	47,6	35,9	2,8	,7591

Tab. 2: Einschätzung der Erziehungsziele in den Schulen insgesamt in % (n = 576)

(1 und 2), eine Einschätzung als „teilweise wichtig, teilweise unwichtig“ (3) und eine Einschätzung als „eher unwichtig“ bis hin zu „völlig unwichtig“ (4 und 5).

Bei den Angaben zum Mittelwert der Bedeutsamkeit der Erziehungsziele wurde, um das unterschiedliche Antwortverhalten an den Schulen in die Betrachtung und Auswertung der Werte miteinzubeziehen, die von Schwartz für seinen Wertefragebogen vorgeschlagene Ipsitation vorgenommen. Hierdurch werden die Angaben zur Wichtigkeitseinschätzung einzelner Werte mit der allgemeinen Wichtigkeitseinschätzung der Werte insgesamt verrechnet. Bei der allgemeinen, werteübergreifenden Bedeutsamkeit, die Werte insgesamt im Schulleben einnehmen, zeigt sich bei den Schulen eine sehr große Streuung von einer durchschnittlichen Wichtigkeitseinschätzung der Werte von 1,05 bis hin zu 3,57. Im ersteren Falle wurde allen Werten eine sehr große Bedeutung für die Schule zugemessen, im letzteren Falle wurden die Werte durchschnittlich als eher unwichtig eingestuft. Für alle weiteren Berechnungen werden nun die an den Mittelwerten des Antwortverhaltens zentrierten Werte betrachtet.

Wichtigkeit von Erziehungszielen (je kleiner, desto höher geschätzt)				
Erziehungsziele zentriert	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Statistische Unterschiedlichkeitsbestimmung ANOVA
Universalität/ Verantwortung	-,5360	-,5683	-,7734	F (436) = 13,969, p < .001***
Selbstbestimmung/ Autonomiestreben	-,0488	-,1141	-,2615	F (436) = 5,803, p < .01**
Konformität/ Anpassungsbereitschaft	-,4078	-,2734	-,1856	F (436) = 10,683, p < .001***

Tab. 3: Werte mit unterschiedlicher Wichtigkeit in den verschiedenen Schularten

**Zusammenhang zwischen Erziehungszielen und Schulart**

Bei einem Vergleich der zentrierten Mittelwerte wird über die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium hinweg den beiden Dimensionen Universalität und Altruismus die größte Bedeutsamkeit beigemessen. Universalität und Altruismus sind gemäß den Schulleitungen die beiden wichtigsten Erziehungsziele (Universalismus:  $M = -,6036$  und Mildtätigkeit:  $M = -,5792$ ). Beide sind höchstsignifikant miteinander korreliert ( $r = .188***$ ), Mittelwertsunterschiede in der Bedeutsamkeit bei t-Tests für gepaarte Stichproben finden sich nicht ( $t(436) = -0,999, p > .05$ ). Mit höchstsignifikantem Abstand folgt der drittwichtigste Wert Anpassungsbereitschaft ( $M = -,3229$ ;  $t(436) = 9,346, p < .001***$ ).

Beim Vergleich zwischen den drei Schularten zeigen sich nur Unterschiede hinsichtlich der Wichtigkeitseinschätzung der drei Wertedimensionen Selbstbestimmung, Universalität und Anpassungsbereitschaft. Das Gymnasium betont Selbstbestimmung sowie Universalität hochsignifikant beziehungsweise höchstsignifikant stärker als die beiden anderen Schularten. Demgegenüber werden in den Hauptschulen höchstsignifikant eher als in den beiden anderen Schularten Werte der Anpassungsbereitschaft betont.

**Zusammenhang zwischen Erziehungszielen und strukturellen Schulbedingungen**

Beim Vergleich der Wichtigkeitseinschätzungen der Werte zwischen den einzelnen Trägern über alle Schularten hinweg, zeigte sich nur eine stärkere Betonung der Dimension des Hedonismus (Freude und Vergnügen) in der Schule durch sonstige Träger im Vergleich mit kirchlichen und staatlichen Schulen ( $F(434) = 3,009, p < .05*$ ). Zwischen der Lage der Schule (Stadt – Land) und der Präferenz für bestimmte Werte konnte kein Zusammenhang festgestellt werden.

Innerhalb der Hauptschulen manifestiert sich ein Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit des Werts Universalität und dem Gewaltindex, also der Summe aller Ge-

walttaten ( $r = .189^{**}$ ) dahingehend, dass Hauptschulen, die dem Wert des Universalismus mehr Bedeutung beimessen, über weniger Gewalt klagen.

Insgesamt verfügen 55,2% der Schulen über eine ausgearbeitete Schulphilosophie; 3,1% erarbeiten gerade eine Schulphilosophie, 1,7% verfügen über eine nicht schriftlich ausformulierte Philosophie und 37,3% haben keine Schulphilosophie (missing = 2,6%). Betrachtet man nur die Schulen, die über eine Schulphilosophie verfügen, schätzen 63,8% beziehungsweise 29,8% diese als sehr wichtig oder eher wichtig für den Schulalltag ein, während lediglich 6,1% diese als nur teilweise bedeutsam einstufen und 0,3% diese als unwichtig klassifizieren.

Zwischen den einzelnen Schularten ( $\chi^2(6, N = 508) = 6,819; p > .05$ ) und den einzelnen Schulträgern ( $\chi^2(9, N = 559) = 10,410; p > .05$ ) besteht kein Unterschied, was das Vorhandensein einer Schulphilosophie betrifft. Die unterschiedlichen Träger schätzten auch das Potenzial der Philosophie der Schule für den Schulalltag als etwa gleich bedeutsam ein ( $\chi^2(9, N = 338) = 3,648; p > .05$ ). Die Schulphilosophie wurde in allen Schularten jedoch nicht als gleich wichtig eingestuft ( $\chi^2(4, N = 299) = 15,384; p < .01^{**}$ ). Dabei wurde die Umsetzung der Schulphilosophie im Alltag in den Hauptschulen als hochsignifikant bedeutsamer eingestuft als in den Realschulen und Gymnasien.

Untersucht man den Zusammenhang zwischen der Art der von den Schulen präferierten Werten und der Wichtigkeitseinschätzung der eigenen Schulphilosophie, so ist diese bei Schulen, die sehr stark Leistung betonen, als weniger bedeutsam angesehen als bei Schulen, welche der Leistung eine weniger große Rolle als Erziehungsziel zugestehen ( $r = -.125^*$ ).

Sowohl die Ergebnisse zur Wichtigkeitseinschätzung durch die Schularten als auch die unterschiedliche Bewertung der Werte durch die Träger lassen sich durch das Klientel und das Selbstverständnis unterschiedlicher Schularten und -träger gut erklären. Die Klientel des Gymnasiums soll auf zukünftige Führungspositionen in der Gesellschaft vorbereitet werden. Hierzu ist eine starke Betonung von Werten wie Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme aber auch von Universalismus essentiell, während Werte der Anpassungsbereitschaft als weniger bedeutsam für zukünftige Aufgaben angesehen werden. Dem entgegen sind Hauptschulen zumeist mit (kognitiv) weniger leistungsstarken Personen konfrontiert, welche auch durch schwierige Lebenslagen und Familienhintergründe stärker belastet sind als die Schülerschaft anderer Schularten. Bei dieser in schwierigen Lernkontexten angesiedelten Schülerschaft scheint es also aus der Perspektive der Schulen primär erforderlich, Werte der Anpassungsbereitschaft an die gesellschaftlich vorherrschenden Werte und Konventionen zu betonen.

Die stärkere Betonung hedonistischer Aspekte des Schullebens, wie die Wichtigkeit von Freude und Genuss, basiert auf dem Selbstverständnis privater Schulanbieter, sich verstärkt als Dienstleister an der Schülerschaft zu verstehen und Schule bewusst mit Elementen des freudvollen Erlebens anzureichern.

Wertrelevante Aktivitäten	Prozentualer Anteil an Schulen	Statistische Unterschiedlichkeitsbestimmung zwischen den Schularten
Streitschlichter	63,5%	$\chi^2$ (2, N = 518) = 2,247; $p > .05$
Sozialprojekte allgemein	65,1%	$\chi^2$ (2, N = 514) = 16,809; $p < .001^{***}$ Gymnasien sind am aktivsten
Förderung von Menschenrechtsprojekten	23,6%	$\chi^2$ (2, N = 515) = 55,549; $p < .001^{***}$ Gymnasien sind am aktivsten
Schülerinitiativen zu Menschenrechten/Dritte Welt	42,4%	$\chi^2$ (2, N = 516) = 71,299; $p < .001^{***}$ Gymnasien sind am aktivsten
Umweltprojekte/ Umweltgruppen	64,9%	$\chi^2$ (2, N = 514) = 8,169; $p < .05^*$ Hauptschulen sind am aktivsten
Sportneigungs-gruppen	80,2%	$\chi^2$ (2, N = 519) = 41,198; $p < .001^{***}$ Gymnasien sind am aktivsten
Kunst- und Musik- neigungsgruppen	86,8%	$\chi^2$ (2, N = 520) = 32,980; $p < .001^{***}$ Gymnasien sind am aktivsten

Tab. 4: Prozentualer Anteil wertrelevanter Aktivitäten an den Schulen

5.2 Werterziehungsansätze und Werteprojekte der Schulen

Neben den Erziehungszielen wurden Aktivitäten der Schule bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler im sozialen Bereich, im Menschenrechtsbereich, im Umweltbereich, im Bereich des Sports sowie im musisch-künstlerischen Bereich erfragt und mit strukturellen Voraussetzungen der Schule in Zusammenhang gesetzt. Tabelle 4 bietet einen Überblick über die prozentualen Anteile der Schulen, die eine Förderung in diesen Bereichen anbieten, und jeweils Aussagen darüber, ob und wenn ja, wie sich die drei Schularten bezüglich des Vorhandenseins entsprechender Aktivitäten unterscheiden.

Gymnasien bieten ihren Schülerinnen und Schülern im Bereich der sozialen Aktivitäten, der Menschenrechts- und Eine-Welt-Gruppen und im fachlichen Bereich der sportlichen und musischen Neigungsgruppen mehr Möglichkeiten zum Engagement. Auf der anderen Seite bieten die Hauptschulen mehr Aktivitäten für Schülerinnen und Schüler im Umweltbereich. Im Bereich der Streitschlichter sind alle drei großen Schularten gleich stark engagiert. Der Bereich der Menschenrechts- und Dritte-Welt-Arbeit sowie fachlicher Neigungsgruppen ist kognitiv sehr anspruchsvoll zu vermitteln und dürfte sich daher auch zumeist an Schülerinnen und Schüler älterer Klassen richten, die sich eher an den Gymnasien befinden. Umweltprojekte sind auch schon für jüngere Jugendliche gut nachzuvollziehen, weshalb diese häufiger an den Hauptschulen durchgeführt werden.

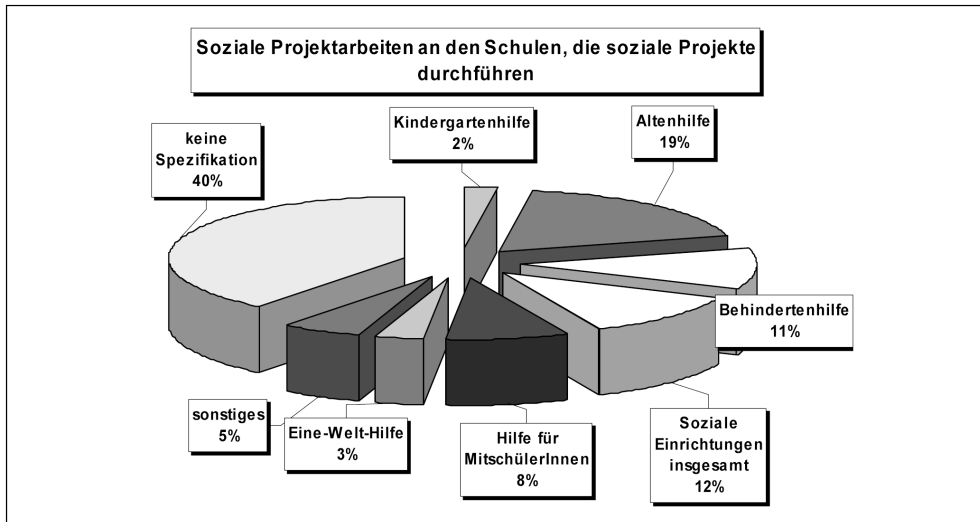


Abb. 2: Art der Sozialprojekte an den Schulen

Während der Bereich der Menschenrechtsaktivitäten und Eine-Welt-Gruppen, der Bereich der Umwelt-, Sport- und musischen Aktivitäten an den Schulen stark selbsterklärlich ist, kann der Bereich der sozialen Aktivitäten weiter in unterschiedliche inhaltliche Bereiche aufgeschlüsselt werden. Die qualitativen Angaben der einzelnen Schulen, die soziale Projekte anbieten, wurden einer inhaltlichen Analyse unterzogen, und es konnten insgesamt acht Unterkategorien sozialer Projekte klassifiziert werden. Abbildung 2 illustriert die unterschiedlichen Sozialprojekte an allen Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, die im sozialen Bereich Projekte anbieten.

### **Zusammenhang zwischen Werteprojekten und Schulart**

Zwischen den Schularten zeigen sich Unterschiedlichkeiten hinsichtlich der durchgeführten Sozialprojekte:

Hauptschulen fördern eher Projekte der Zusammenarbeit mit Kindergärten und Einrichtungen der Altenhilfe und engagieren sich in sozialen Projekten mit Partnern aus den so genannten Ländern der Dritten Welt. Realschulen und Gymnasien sind eher in globale Projekte mit sozialen Einrichtungen eingebunden, zum Beispiel im Rahmen des Compassion-Ansatzes, oder engagieren sich für andere Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel in der Hausaufgabenbetreuung oder in Einrichtungen der Behindertenhilfe.

### **Zusammenhang zwischen Werteprojekten und strukturellen Schulbedingungen**

Im Folgenden werden die einzelnen Projektbereiche an den Schulen einer vertiefenden Analyse unterzogen werden, insbesondere hinsichtlich des Zusammenhangs mit Gewaltstrukturmerkmalen. Die zugrunde liegende Frage lautet, ob es Schulen mit bestimmten Problemgemengelage sind, die sich für die Implementierung bestimmter sozialer Projekte entscheiden.

% an Schulen, die in diesem Bereich Projekte anbieten					
Arten von Sozialprojekten an den Schulen	Haupt-schule	Real-schule	Gymna-sium	Gesamt über alle drei Schultypen	Statistische Unterschied-lichkeits-bestimmung
Kindergartenhilfe	2,1	1,0	0,8	1,5	$\chi^2 (14, N = 353) = 27,435; p < .05^*$
Altenhilfe	15,4	10,5	8,3	12,6	
Behindertenhilfe	6,0	6,7	10,6	7,3	
Soziale Einrichtungen insgesamt	3,5	11,4	15,2	8,0	
Hilfe für MitschülerInnen	4,2	7,6	6,8	5,6	
Eine-Welt-Hilfe	2,1	3,8	1,5	2,3	
sonstiges	4,2	2,9	3,0	3,6	
keine Spezifikation	22,1	31,4	32,6	26,6	
Keine Sozialprojekte	40,4	24,8	21,2	32,4	

Tab. 5: Arten von Sozialprojekten an den unterschiedlichen Schularten in %

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen wertrelevanten Aktivitäten und Strukturmerkmalen sind bezüglich der Initiierung von Streitschlichterprogrammen alle Schularten gleich aktiv. Insbesondere sind es jedoch Schulen, wo Prügeleien, Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft sowie verbale Aggressionen gegen Lehrkräfte und Mitschülerinnen und -schüler häufiger vorkommen, die sich für die Implementierung von Streitschlichtern entscheiden (Prügeleien:  $\chi^2 (3, N = 572) = 16,169; p < .001^{***}$ ; Auseinandersetzungen:  $\chi^2 (2, N = 563) = 10,552; p < .01^{**}$ ; Aggressionen gegen Lehrkräfte:  $\chi^2 (2, N = 565) = 6,378; p < .05^*$ ; Aggressionen gegen Mitschüler:  $\chi^2 (2, N = 566) = 15,549; p < .001^{***}$ ).

Eine Analyse allein der Hauptschulen kann einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Implementierung von Streitschlichtern an der Schule mit Schülerstrukturmerkmalen und der Gewaltproblematik an den Schulen belegen. Je mehr Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen einen Migrationshintergrund aufweisen, desto höchstsignifikant wahrscheinlicher ist es, dass die Schule über Streitschlichter verfügt ( $\chi^2 (3, N = 280) = 18,298; p < .001^{***}$ ). Ein höherer Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geht auch mit einer höheren Anzahl an interethnischen und zwischenmenschlichen Konfliktpotenzialen einher, welche durch Streitschlichter aufgefangen werden sollen. Streitschlichterinnen und -schlichter werden zudem insbesondere an den Hauptschulen implementiert, an denen Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft häufiger sind ( $\chi^2 (2, N = 280) = 8,928; p < .05^*$ ) und an denen verbale Aggressionen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler häufiger vorkommen ( $\chi^2 (2, N = 281) = 14,567; p < .001^{***}$ ).



Arten der Fort- und Weiterbildungen	Anzahl in den letzten drei Schuljahren	Zeitlicher Umfang in Stunden insgesamt	Wirksamkeit der Maßnahme „Sie zeigte die gewünschte Wirkung“
Sozialkompetenz	3,17	13,57	2,37 (trifft zu)
Menschenrechte und Toleranz	2,64	11,67	3,09 (teils/teils)
Umweltbewusstsein, Umwelterziehung	2,47	7,78	2,77 (teils/teils)
Förderung von interkultureller Kompetenz	2,69	19,29	2,88 (teils/teils)
Gesundheits- und Sporterziehung	3,27	12,21	2,25 (trifft zu)
Mediation, Streitschlichtung	3,39	13,49	2,22 (trifft zu)
Medienerziehung	2,59	8,43	2,34 (trifft zu)
Kulturell-ästhetische Erziehung	2,62	9,53	2,76 (teils/teils)
Förderung der Lehrerpersönlichkeit (z.B. Führungskompetenz)	3,59	16,83	2,28 (trifft zu)
sonstiges	5,78	22,66	2,14 (trifft zu)

Tab. 6: Fort- und Weiterbildungen in wertrelevanten Bereichen für Lehrkräfte

Ein ähnliches, wenn auch weniger deutliches Bild zeigt sich in Realschulen und in Gymnasien. In den Realschulen sind Streitschlichter eher an Schulen vorhanden, wenn Prügeleien ( $\chi^2(3, N = 105) = 12,882; p < .01^{**}$ ) und Schlägereien ( $\chi^2(1, N = 104) = 7,277; p < .01^{**}$ ) häufiger sind. Im Gymnasium stehen nur die Häufigkeit von Aggressionen gegen Mitschülerinnen und Mitschülern und das Vorhandensein von Streitschlichterinnen und Streitschlichter in positivem Zusammenhang ( $\chi^2(2, N = 129) = 6,629; p < .05^*$ ). Insgesamt finden sich in den Gymnasien weniger gewalthaltige Problemkonstellationen und die verbale Gewalt gegen Mitschülerinnen und Mitschüler ist die einzige Gewaltform, die in größerem Ausmaße von den Schulleitungen als Problem benannt wird. Streitschlichterinnen und -schlichter werden von den Schulen als Korrektiv und Hilfsmaßnahme eingesetzt, um bestimmte Problemkonstellationen besser bearbeiten zu können.

### 5.3 Fort- und Weiterbildungen in wertrelevanten Bereichen für Lehrkräfte und Schülerschaft

#### Werterelevante Weiterbildungen für Lehrkräfte

Bezüglich der Frage nach Fortbildungen für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Bereich Werte im weitesten Sinne wurde eine Fort- oder Weiterbildung im Bereich

der Sozialkompetenz, der Menschenrechte und Toleranz, des Umweltbewusstseins, der Umwelterziehung, der Förderung von interkultureller Kompetenz, der Gesundheits- und Sporterziehung, der Mediation, der Streitschlichtung, der Medienerziehung, der kulturell-ästhetischen Erziehung, der Förderung der Lehrerpersönlichkeit (z.B. Führungskompetenz) sowie sonstiger Bereiche erfragt.

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die im Lehrkräftebereich erfolgten wertrelevanten Fort- und Weiterbildungen sowie die jeweilige Dauer in Stunden und die durch die Schulleitungen eingeschätzte Wirksamkeit der Maßnahmen.

Bei einer mangelnden Wirksamkeit von wertbezogenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte wurden zumeist vier hauptsächliche Gründe angeführt: Zum einen wurde der mangelnde Erfolg in der Durchführung der Maßnahme selbst gesehen, zum Beispiel in der mangelnden Bezogenheit auf die Unterrichtsrealität ( $n = 18$ ). Des Weiteren wurden Gründe in den Adressatinnen und Adressaten der Fort- und Weiterbildungen selbst festgestellt. Hier wurden hauptsächlich die starke Unterrichtsbelastung genannt, die den Lehrkräften nicht die Muße lässt, sich auf darüber hinaus gehende Themen wie die Werteproblematik im Rahmen von Weiterbildungen einzulassen ( $n = 39$ ) und des Weiteren eine mangelnde Innovationsbereitschaft und das Festhalten an festgefahrenen Strukturen bei zumindest einem Teil der Lehrerschaft ( $n = 46$ ). Darüber hinaus wurden starke divergierende Interessen hinsichtlich der Weiterbildung und Fortbildungen zwischen den Lehrkräften ausgemacht ( $n = 9$ ).

Allgemein lässt sich festhalten, dass der Erfolg der Maßnahmen in wertrelevanten Bereichen der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte in etlichen Bereichen als umso höher eingeschätzt wird, je häufiger die Maßnahmen eingesetzt werden und je länger diese Maßnahmen dauern.

### **Werterelevante Weiterbildungen und Aktionen für die Schülerschaft**

Auch für die Schülerinnen und Schüler wurden Aktionen in werterelevanten Bereichen angeboten.

Bei den Schülerinnen und Schülern findet sich nur ein Zusammenhang zwischen der Anzahl an Veranstaltungen im Umweltbereich und der Wirksamkeit, die diesen hinsichtlich der angestrebten Ziele zugeschrieben wurde ( $r = -.219^*$ ).

Die Summe aller Gewalttaten (Gewaltindex) ist positiv korreliert mit wertrelevanten Ansätzen der Schüleraktivierung und der Lehrerfortbildung: In den Hauptschulen ergeben sich Korrelationen des Gewaltindexes mit der Dauer der Förderung der Menschenrechtsbildung bei den Schülerinnen und Schülern ( $r = .352^*$ ) und der Dauer der Streitschlichterausbildung ( $r = .410^{**}$ ) sowie der Häufigkeit der Medienerziehung ( $r = .327^*$ ). An Gymnasien werden mit steigender Anzahl von Gewalttaten öfter Menschenrechtserziehungsmaßnahmen angeboten ( $r = .412^*$ ), während die Wirksamkeit der Sozialkompetenzfördermaßnahmen ( $r = .352^*$ ) und der Kulturfördermaßnahmen ( $r = .352^*$ ) als weniger wirksam eingestuft wird.

Arten der Fort- und Weiterbildungen	Korrelation Anzahl und Wirksamkeit	Korrelation Dauer und Wirksamkeit
Sozialkompetenz	-,130*	-,190*
Menschenrechte und Toleranz	Nicht signifikant	Nicht signifikant
Umweltbewusstsein, Umwelterziehung	Nicht signifikant	Nicht signifikant
Förderung von interkultureller Kompetenz	-,255*	-,339*
Gesundheits- und Sporterziehung	Nicht signifikant	Nicht signifikant
Mediation, Streitschlichtung	-,189*	-,174*
Medienerziehung	Nicht signifikant	Nicht signifikant
Kulturell-ästhetische Erziehung	Nicht signifikant	Nicht signifikant
Förderung der Lehrerpersönlichkeit (z.B. Führungskompetenz)	-,259**	Nicht signifikant
sonstiges	Nicht signifikant	Nicht signifikant
Wirksamkeit: 1 = trifft voll zu; 2 = trifft zu, 3 = teils/teils, 4 = trifft eher nicht zu, 5 = trifft gar nicht zu		

Tab. 7: Zusammenhang zwischen der Anzahl und Dauer und der Wirksamkeit von Maßnahmen für Lehrkräfte

Arten der Aktionen für die Schülerschaft	Anzahl in den letzten drei Schuljahren	Zeitlicher Umfang in Stunden	Wirksamkeit der Maßnahme „Sie zeigte die gewünschte Wirkung“
Sozialkompetenz	5,96	52,26	2,12 (trifft zu)
Menschenrechte und Toleranz	3,33	43,50	2,51 (teils/teils)
Umweltbewusstsein, Umwelterziehung	3,42	20,00	2,41 (trifft zu)
Förderung von interkultureller Kompetenz	3,14	65,57	2,51 (teils/teils)
Gesundheits- und Sporterziehung	4,93	27,18	2,12 (trifft zu)
Mediation, Streitschlichtung	4,59	52,54	2,10 (trifft zu)
Medienerziehung	4,27	53,96	2,56 (teils/teils)
Kulturell-ästhetische Erziehung	8,86	30,72	2,40 (trifft zu)
sonstiges	4,25	31,79	2,27 (trifft zu)

Tab. 8: Aktionen in wertrelevanten Bereichen für die Schülerschaft

## 6. Resümee

Ethische Erziehung im Rahmen der Schule ist eine pädagogische Notwendigkeit. Ethische Erziehung ist wesentlicher Bestandteil des Erziehungsauftrags, den Schule qua Gesetz übernommen hat. Gerade angesichts der radikalen Pluralität der Lebensentwürfe der globalisierten Gesellschaft dürfen junge Menschen in ihrer Identitätsentwicklung, die zu wesentlichen Teilen auch die Entwicklung eines stabilen Wertekonzepts einschließt, nicht allein gelassen werden. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte müssen in der Schule in einen dauerhaften Diskussionsprozess über die offen und latent vermittelten Werte eintreten. Absolute Wertneutralität im Unterricht ist weder möglich noch erwünscht. Neutralität würde einer unterschwelligten Manipulation der Schülerinnen und Schüler Tor und Tür öffnen.

Die Schulleitervollbefragung an bayerischen weiterführenden Schulen hat aufgezeigt, dass Schulen sich dieses Erziehungsauftrags sehr stark bewusst sind. In erster Linie werden Werte der Universalität und der Hilfsbereitschaft betont, wohingegen das Streben nach Leistung erst sekundäre Bedeutung erhält. Zunehmend mehr Schulen fördern die Wertorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler in konkreten Projekten, wie etwa Sozialprojekten, welche direkt in der Begegnung mit dem anderen Mitleidsfähigkeit und Solidarität schulen und stärken.

## Literatur

- Dietenberger, M. (2002): Moral, Bildung, Motivation. Eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge. Weinheim u.a.: Beltz.
- Keeter, S./Jenkins, K./Zukin, C./Andolina, M. (2005): Community-Based Civic Engagement. In: Anderson Moore, K./Lippman, L. (Eds.): What do Children need to flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Psychology. New York: Springer, pp. 325–338.
- Kohlberg, L. (1986): Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 21–55.
- Kuld, L. (2005): Die Notwendigkeit von Compassion. In: Engagement 1, S. 16–20.
- Kuld, L./Gönnheimer, S. (2000): Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leming, J. (1993): Character education: Lessons from the past, models for the future. Camden.
- Leschinsky, A./Kluchert, G. (1999): Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: Leschinsky, A./Gruner, P./Kluchert, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der Fall „DDR“. Weinheim u.a.: Beltz, S. 15–42.
- Matthes, E. (2004): Werteorientierter Unterricht – aktuelle Konzeptionen. In: Matthes, E. (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth: Auer, S. 12–25.
- Oser, F./Althof, W. (2001): Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 233–268.
- Schwartz, S. (1994): Are there universal aspects in the structure and contents of human values? In: Journal of Social Issues 50, pp. 19–45.

- Schwind, H.-D. (1995): Gewalt in der Schule – am Beispiel Bochum. Überblick über ein Forschungsprojekt. In: Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, S. 99–118.
- Stein, M. (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München: Ernst Reinhardt.
- Uhl, S. (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uhl, S. (1998): Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten. In: Gauger, D. (Hrsg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung: Bilanz und Perspektiven des Religions-, Philosophie- und Rechtskundeunterrichts an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Sankt Augustin: Academia, S. 148–170.
- Wächter, J.-D. (1997): Verantwortung lernen? Der Beitrag der Schule zur Werterziehung. In: Pädagogik und Schulalltag 52, S. 552–557.
- Wentzel, K. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. In: Child Development 73, pp. 287–301.

**Abstract:** The development of value orientations among young people as well as approaches to value promotion in school have only rarely been the focus of empirical pedagogical research. So far, most surveys examined how schools develop subject-related competences and how they trigger learning development in teaching-learning-processes, as is shown by the renaissance of research on school achievement and teaching. Within the framework of this study on values, schools ( $n = 576$ ) were asked about school-related structural conditions, educational objectives, value projects, and the experiences involved. The structural conditions of a school - such as type of school, characteristics of the student body, and problematic constellations at the individual school - show a significant connection with the school's objectives and the possibilities of approaches to a moral education.

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. phil. habil. Margit Stein, Fachhochschule Nordhausen, Weinberghof 4, 99734 Nordhausen und Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Zentralinstitut für Ehe und Familie in der Gesellschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik und Gesundheitspädagogik, Luitpoldstr. 32, 85072 Eichstätt.  
E-Mail: Stein@fh-nordhausen.de